

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO BRASIL

Elisa Prestes Massena, Sara Souza Pimenta,
Edvânia Santos Marinho Pires, Maxwell Siqueira, Zeneide Silva
Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Brasil

Luisa Dias Brito
Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, Brasil

RESUMO: O ritmo acelerado da expansão dos sistemas de educação superior pública no Brasil nos últimos anos tem colocado em evidência no contexto brasileiro a qualificação dos docentes em exercício no Ensino Superior. A partir desse cenário e da necessidade de compreender as atividades docentes no ensino superior, investigamos práticas pedagógicas de docentes universitários dos cursos de licenciatura em Química, Física e Biologia. Para analisar os achados da pesquisa nos ancoramos em autores da pedagogia universitária (Zabalza, 2004; Cunha, 2009). A partir da leitura de questionários respondidos por discentes, analisamos os dados por meio da Análise Textual Discursiva. As categorias de análise sinalizam práticas pedagógicas diferenciadas exercidas pelos docentes e apresentam-se nas relações de teoria e prática, do método adotado e a aprendizagem proporcionada e também quando há afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Apontamos que tais práticas podem estar relacionadas com a ação da profissão desses docentes que é dada na profissionalidade.

PALAVRAS CHAVE: pedagogia universitária, inovação pedagógica, formação de professores, prática docente.

OBJETIVOS: Identificar por meio de um questionário respondido por discentes dos cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia, as práticas docentes diferenciadas de formadores de professores destes cursos.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, diversos estudos começaram a apontar questionamentos sobre os processos de modificação da Universidade, especialmente no que se refere a como se dá a formação inicial e continuada de professores (ZABALZA, 2004; CUNHA, 2009; RAMOS, 2013; PEREIRA; ANJOS, 2014). Mudanças que eram pouco presentes até meados do século XX (RAMOS, 2013). Nesse sentido, existe uma expectativa sob o docente do ensino superior para que, além de dominar o saber científico realizando investigações, esse sujeito também seja capaz de utilizar novos métodos educacionais que envolvam os estudantes e possibilitem conhecimentos significativos para o próprio docente, ou seja, ampliando o seu papel para além de ser somente professor (CUNHA, 2009).

Pesquisas que discutem os processos de formação de professores, não são neutras, pois existem ideologias e valores que permeiam esse ambiente de pesquisa (CUNHA, 2009; MASETTO, 2012). Neste caso, optamos por investigar nosso próprio ambiente natural de atuação e vivência (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Essa pesquisa surge do interesse de investigar, a partir da compreensão de licenciandos de Química, Física e Biologia, de que modo os docentes destes cursos estão atuando e como suas práticas podem influenciar no processo de aprendizagem desses discentes. Entendemos que a pesquisa contribuirá para a promoção da reflexão da prática e atuação dos docentes dos referidos cursos.

MARCO TEÓRICO

Nas Instituições Universitárias se mantinha o paradigma de que o corpo docente devia ser constituído por renomados pesquisadores, pois assim a universidade seria caracterizada como uma conceituada Instituição de Ensino Superior e seus cursos seriam melhor reconhecidos, perdurando assim a ideologia de “quem sabe fazer sabe ensinar” (CUNHA, 2009, p.169).

Contudo, ao passo que as demandas do mercado de trabalho institucionais se modificaram, torna-se necessário também que as modificações venham a ocorrer no corpo docente, bem como em suas práticas de ensino. A inovação da prática de formação no ensino superior é produto de forças de pressão e demandas institucionais, como a globalização da informação, o avanço da tecnologia e o aumento da produção de conhecimento, havendo assim a possibilidade de formar cidadãos críticos e competentes em sua profissão (LOUIS, 2009).

Os questionamentos investigativos de pesquisas, sobre o processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos no nível universitário, impulsiona e ainda facilita o processo de reconceitualização da universidade, no que diz respeito a formação inicial (LOUIS, 2009). Essa reconceitualização do Ensino Superior também está vinculada às demandas de mercado de trabalho que exige diferentes competências e habilidades a cada década (LOUIS, 2009; RAMOS, 2013; ZABALZA, 2004).

É comum encontrar docentes que se debruçam somente em ser um pesquisador em detrimento do ser professor já que a atuação docente por vezes é desprestigiada, ficando a formação pedagógica docente em segundo plano (CUNHA, 2000; 2009). Nesse contexto práticas diferenciadas de ensino acabam por não aparecer corriqueiramente e se tornam um desafio empreendê-las. Consideramos que essas práticas estão presentes em ações pedagógicas que rompem com o ensino tradicional e, estão relacionadas com a utilização de novos métodos e instrumentos didáticos, e de relações de equidade entre docentes e estudantes.

Logo, o paradigma relativo a ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” (CUNHA, 2009, p.169) se torna questionável e, nos leva a investigar como ocorrem as práticas docentes diferenciadas, como essas práticas conduzem ao desenvolvimento intelectual e social, quais são as estratégias, como se dá a aplicação, como ela é construída, se é discutida e como os docentes se reorganizam para apresentar diversos conteúdos curriculares de forma clara e significativa para seus estudantes.

Conforme Masetto (2012), as inovações surgem quando os paradigmas atuais não mais se sustentam, sendo assim constituídas dentro de um contexto histórico-social, de concepção de educação do grupo, além de ser a inovação, a resposta para questões emergentes em um processo inesgotável pois não é pontual.

METODOLOGIA

A pesquisa está sendo realizada desde 2014 numa instituição pública de ensino superior localizada na região nordeste do Brasil, que se tornou pública em 1991. Até 1998 os cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia investigados nesta pesquisa, somados ao curso de Licenciatura em Matemática, compunham um único curso, o Curso de Licenciatura Plena em Ciências. No entanto, a demanda institucional e regional que surgiu com a necessidade de se ter profissionais com formação específica, impulsionou a consolidação de cursos específicos na região a partir de 1999.

Caracterizamos esta pesquisa como sendo de cunho qualitativo, tendo como fonte de dados as respostas a um questionário composto com oito questões, respondidos por licenciandos dos cursos investigados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os dados de pesquisa foram analisados à luz da metodologia de análise de dados denominada Análise Textual Discursiva (ATD) (ROQUE; MORAES, 2013). A ATD é composta por três etapas: a unitarização, a categorização e o metatexto.

Para identificar os docentes que tiveram práticas diferenciadas utilizou-se os seguintes critérios: 1) ser citado pelo licenciando no questionário respondido; 2) lecionar disciplinas específicas do curso; 3) fazer parte do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET) no caso de ser professor dos Cursos de Licenciatura em Química e Física; 4) fazer parte do Departamento de Biologia (DCB) no caso de ser professor do curso de Licenciatura em Biologia.

Os participantes da pesquisa foram identificados por meio de códigos, se adotando para o sujeito (Professor: P; Licenciando: L), o curso (Química: Q; Física: F; Biologia: B) e um número de sequência (1,2,3...).

RESULTADOS

A partir das respostas as questões os licenciandos informaram o seu período de entrada na universidade e semestre em curso. Além disso, citaram professores que consideraram marcantes positivamente em suas práticas docentes. Deste modo, houve a participação de 12 licenciandos em Química, 11 licenciandos em Física e 19 licenciandos em Biologia, e foram mencionados 11, 9 e 22 professores, respectivamente aos cursos citados.

As categorias de análise (uma *a priori* e duas emergentes) são provenientes da 2ª etapa da ATD e foram construídas a partir das unidades de sentido (respostas dos estudantes ao questionário). São elas: a) *Relação Teoria e Prática (a priori)*; b) *Relação do Método com a Aprendizagem (emergente)*; c) *Relação Afetiva com o Ensino e Aprendizagem (emergente)*. Por meio da discussão de cada categoria algumas práticas diferenciadas puderam ser identificadas.

Relação Teoria e Prática

Essa é uma categoria *a priori* definida a partir dos referenciais utilizados na pesquisa (CUNHA, 2009). Conforme Cunha (2009) a prática de dar sentido ao conteúdo científico por meio da vida real é o que permite que o docente se utilize da relação teoria e prática. A resposta de LF3 expressa esse entendimento quando diz:

Por meio deles fui apresentado a diferentes metodologias, algumas mais tradicionais e outras mais desafiadoras e envolventes, mas em sua maioria existiu preocupação com o aprendizado e significância do mesmo. (LF3)

A relação teoria e prática se estabelece principalmente nas ações em que o docente se utiliza da prática para explicar a teoria (CUNHA, 2009). Trazendo desta forma o sentido do conteúdo por meio da vida real e não o contrário.

Relação do Método com a Aprendizagem

Essa categoria emergiu das frequentes citações dos licenciandos relacionando as práticas diferenciadas dos docentes aos métodos e instrumentos utilizados pelos mesmos, como é evidenciado na fala a seguir:

Esses professores foram marcantes, pois, se preocupavam em passar o conteúdo da forma mais fácil possível. [...] Eles utilizavam principalmente as metodologias de aulas expositivas e práticas, além de utilização de vídeos, mapas conceituais, discussões, analogias, comparações, jogos, entre outros. A minha relação de ensino e aprendizagem realmente aconteceu com esses professores; a forma excepcional com que eles explicavam. (LB6)

A utilização de novos instrumentos e metodologias de ensino proporciona ao docente uma maior possibilidade de diversificação de suas aulas, no entanto, não são estes métodos e instrumentos que definem a prática do docente. Segundo Zabalza (2004) as tecnologias são sempre muito eficientes no papel de codificar e transmitir conhecimento, mas ainda está sob o docente a responsabilidade de direcionar essas inovações tecnológicas, centrando-as na formação do discente pois é esta aprendizagem que poderá ser mantida pós formação inicial.

Relação Afetiva com o Ensino e Aprendizagem

Como uma categoria emergente esta surge das relações entre afetividade e aprendizagem que os licenciandos citam em suas respostas. Esta categoria agrega uma discussão social pois reflete o processo humanizado que é a docência. Neste sentido, podemos observar as falas de LB13 e LQ12

PB9 e PB32 me ensinaram de maneira clara e humana, as levarei para a vida. PB18 insistiu em mim quando nem mesmo eu achava que podia, levarei seus conhecimentos para sempre. [...] foi uma experiência incrível, aprendi muito. (LB13)

[...] por ter uma relação diferente com os alunos, pela forma de tratar cada aluno com respeito carinho e mostrando que a docência era algo que vai além do ensino de conteúdos, mas se estende a construção de caráter e laços de relacionamentos sociais e afetivos. Ela também tratava a todos com muita doçura. (LQ12)

A leitura dos fragmentos acima aponta que a boa relação estabelecida entre docentes e discentes é um fator que pode beneficiar o processo de aprendizado. Nesse sentido o campo do Conhecimento Social conversa com o campo da Pedagogia Universitária pois está pautada no processo da relação do humano com sua ação educativa (LEITE, 2000). Conforme essa autora o afetivo e o emocional acompanham o cognitivo e o instrumental possibilitando trocas de aprendizado.

Embora cada categoria tenha diferente expressividade em cada curso analisado, também está presente uma sobreposição entre as concepções dos grupos de licenciandos de cada curso. No processo de análise dos questionários observamos que os licenciandos em Química comentam principalmente da relação da aprendizagem com a afetividade. Conforme a maior quantidade de unidades de sentido. Para os licenciandos em Física o método e os instrumentos utilizados pelo docente são fatores importantes no processo de aprendizagem, enquanto que para os licenciandos em Biologia existe um equilíbrio entre esses aspectos citados. No entanto, em todos os cursos houve poucas unidades de sentido que remetiam a prática docente fazendo-se a articulação da prática com a teoria.

As práticas docentes identificadas estão fundamentadas em ações da profissionalidade pois são desenvolvidas na ação da profissão e no compromisso com a docência. Estas práticas quando fundamentadas na profissionalidade possibilitam ao discente um ensino conteudista que tenha um valor real social. Além disso, são incorporados à profissão docente valores significativos no movimento da profissão (SACRISTÁN, 1993 *apud* CUNHA, 2009).

CONCLUSÕES

A aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, constrói habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com outras pessoas, e o seu desenvolvimento se dá mais significativamente por meio de práticas docentes diferenciadas que despertem nele inquietações sobre os vários saberes científicos.

Assim, o desencadeamento do processo de resignificação da relação ensino e aprendizagem, que vem sendo discutida e questionada pelos formadores de professores, ressalta que há diversas formas de ensinar e novas práticas podem ser adotadas para que o docente seja um agente de mudanças metodológicas as quais proporcionam ao aluno novas formas para solucionar suas inquietações em relação aos conhecimentos de conteúdos diversos.

Neste trabalho identificamos que as práticas dos docentes dos cursos de licenciatura em Química, Física e Biologia perpassam pela utilização da prática como antecedente da teoria, necessitando esta de uma melhor apropriação dos docentes para utilizá-la com mais frequência; pela utilização de métodos e instrumentos didáticos e tecnológicos; pela proximidade afetiva entre os docentes e discentes trazendo o ensino e aprendizado sobre uma perspectiva social e não somente conteudista.

Conforme Sacristán (1993), os valores e atitudes docentes são expressas na atuação do docente. Neste contexto compreendemos que as práticas diferenciadas podem surgir diante da profissionalidade do docente, pois é por meio desta que o docente passa a se comprometer com a profissão tomando a docência como principal atividade.

Assim a compreensão de que “desaprender e reconstruir se referem ao processo não ao produto” (RAMOS, 2004, p.175), possibilitou a identificação da ação docente em comunhão com os conhecimentos, em que essa articulação permite ações em função da mediação didática através de diferentes práticas científicas e pedagógicas, capazes de construir competências e qualificações apropriadas a práticas docentes reflexivas, comprometidas e inovadoras bem fundamentadas e explicitadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução: Alvarez, M. J.; Santos, S. B.; Baptista, T. M. Rev. VASCO, A. B. Portugal: Porto, 336p.
- CUNHA, M. I. (2009). Inovações pedagógicas na universidade. In: MOROSINI, M. C.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Ed). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS, Cap 9, pp.169-186.
- LEITE, D. (2000). Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, M. C. *Professor do ensino superior identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, pp. 53-60.
- MASETTO, M. (2012). Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão, e formação de professores. In: Masetto, M. *Inovação no ensino superior*. ed. Ed. Edições Loyola. São Paulo. Cap 1. pp.15- 36.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. (2013). *Análise textual discursiva*. 2 ed. Ijuí: Unijuí..
- PEREIRA, L. R.; ANJOS, D. D. dos. (2014). *O professor do ensino superior: perfil, desafios e trajetórias de formação*. Seminário Internacional de Educação Superior. São Paulo: Uniso.
- RAMOS, K. M. Da C. (2013). Docência universitária: uma reflexão sobre esta profissionalidade docente. In: PRYJMA, M. *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. ed. Ed. UTFPR. Curitiba. Cap. 8. pp.167-176.

- SACRISTÁN, J. G. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IMBERNON, Francisco. (coord.). La formación permanente del profesorado en los países de la CEE. Barcelona: ICE/Universitat de Barcelona – Horsori, 1993. apud CUNHA, M. Inovações pedagógicas na universidade. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L.. (Ed). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS, 2009. Cap 9, pp. 169-186.
- ZABALZA, M. A. (2004). Formação do docente universitário. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. ed. Ed. Artmed. Porto Alegre. Cap. 4. pp.148-180.